

# МОЌТА И ДОСТРЕЛОТ НА РОДИТЕЛСКОТО ВОСПИТАНИЕ

## Соња Петровска<sup>1</sup>

### Апстракт

Иако во денешно време воспитанието и образованието на децата и младите се остварува во различни средини, семејството и училиштето сè уште го носат епитетот - најзначајни. Меѓу другото, нивното значење произлегува од перманентноста, долготрајноста, одговорноста и силниот интензитет на воспитно-образовниот процес, а во семејството истиот е проследен и со силна емоционалност и мотивираност.

Современите тенденции во техничко-технолошкиот, економскиот и културниот развој, како и глобализацијата на образованието, бескомпромисно наложуваат училиштето да ја напушти монополската позиција во овој домен, а од родителите активно да се вклучат во сите сегменти на училишното функционирање.

Трудот претставува анализа и вреднување на теориски поставки и емпириски наоди кои ги откриваат и потврдуваат механизмите низ кои родителите ја остваруваат својата воспитна функција.

**Клучни зборови:** семејство, воспитна средина, родителска власт/моќ

### POWER AND RANGE OF PARENTAL EDUCATION

#### Abstract

Although nowadays education of children and young people is realized in a variety of environments, family and schools are the most important ones. Among other things their importance stems from the permanency, the long duration, the responsibility and the strong intensity of the educational process, and in the family it is followed by strong emotions and motivation.

Modern trends in technical and technological, economic and cultural development, and the globalization of education uncompromisingly require the school to leave the monopoly position in this domain, and parents to be actively involved in all segments of school functioning.

This paper presents an analysis and evaluation of theoretical settings and empirical findings that reveal and confirm the mechanisms through which parents perform their educational function.

**Keywords:** family, educational environment, parental authority / power.

### Наместо вовед

Уште Аристотел и Платон ја промовирале тезата дека семејството е праклетка на целокупната општествена организација иако подоцна многу мислители неговото создавање го поврзале со појавата на класното општество бранејќи го гледиштето дека сите претходни “семејни” облици се само некаков вид на “прасемејно” битисување.

Семејството е историско-општествена појава и неговата егзистенција е детерминирана од севкупноста на општествениот развој. Од една страна, тоа се менувало во зависност од општествените промени, како во поглед на неговата структура, така и во поглед на неговите функции, внатрешни и надворешни односи, а од друга страна и самото влијаело на општеството во кое опстојува.

Имајќи ги предвид моќта и дострелот на семејството за развој и промоција на општествената структура и веќе потврдената хипотеза за моќта и дострелот во смисла на незаменлив фактор во формирањето на човековата личност, тоа било и е предмет на проучување на бројни науки.

---

<sup>1</sup> Универзитет „Гоце Делчев“, Факултет за образовни науки - Штип

И покрај ставот на научничкиот корпус (Ekerman, N., V., , 1966; Mladenović, M., 1977; Rot, N., 1972; Man, I., 1973; Ташева, М., 2003) дека семејството ги поседува сите карактеристики на социјална група и затоа треба да се смести во социјалните групи, не смее да се запостави фактот дека тоа има единствени карактеристики кои го прават единствено. Тоа припаѓа на примарните социјални групи. Чарлс Хортон Кули семејството го третира како едно од најзначајните примарни групи кои овозможуваат директна комуникација, или лице во лице интеракција помеѓу членовите, а релативната трајност произлегува од продолжителноста на овие процеси. Членовите од семејството соработувајќи меѓусебно изградуваат чувство на себеси како “ние”, односно оформуваат групен идентитет. Нивното функционирање се темели на однос од примарен тип, чии основни карактеристики се:

- вклучуваат улоги и намери кои се неспецијализирани и дифузни; односот од примарен тип може да произлезе и од формален однос, во кој постепено се вклучиле елементи на блискост и неформална комуникација;
- овие односи ја вклучуваат севкупната личност на единката;
- вклучуваат слободна и продолжителна комуникација;
- тие имаат личен и емотивен карактер и со оглед на тоа што претпоставуваат одговор што соодветствува со посебните карактеристики на другиот во односот, тие не се лесно преносливи. (Ташева, М., 2003: 112-114) Имено, не е едноставно еден од учесниците да биде заменет со друг.

И покрај тоа што во социолошките расправи за моќта и дострелот на семејството во социјализаторска смисла се говори за средина во која израснува колективниот идентитет и индивидуалноста на единката, сепак, скоро по правило, во тој процес се запоставува личната активност на поединецот.

Педагошката наука, иако сè уште не успеала да идентификува универзални семејни карактеристики, кои би претставувале услов за негов оптимален придонес на полето на образованието и воспитанието на децата, последните четириесетина години се обидува тоа да го стори користејќи ги научните достигнувања од областа на сите науки кои се занимаваат со проучување на човекот и неговите заедници.

Германскиот педагог Херман Гизек (Hermann Giesecke, 1991) скицирал неколку функционални идеали:

- Единствено во семејството е возможно потполно задоволување на основните човекови потреби за љубов, сигурност, признавање и доверба. Сите други социјални полиња имаат само делумни, по време и простор, ограничени социјални влијанија.
- Семејството го воведува детето во социјалните и културните норми. Тоа се доживува како темелен социјален и емоционален модел за заеднички живот на луѓето, а педагошкото значење на семејството се огледа во стилот и тонот на однесувањето на родителите меѓу себе и со нивните деца, во културните интереси, видот и начинот на проценувањето на другите луѓе, начинот на вклучување на децата во домашните должности, начинот на однесувањето во конкретни животни ситуации и поединости.
- Семејството ја отвора вратата кон надворешниот свет. Во него родителите и останатите членови ги донесуваат искуствата од работните места, или други средби во потесната или пошироката социјална средина, а домот е доверливо место каде тие искуства се проверуваат и интерпретираат.
- Семејството овозможува стекнување на стабилни искуства во доменот на човековата солидарност. Поединецот тука се чувствува сигурно, без разлика на тоа дали

моменталните активности и обврски успешно се извршуваат или не..., а тоа чувство на припадност и сигурност има големо значење низ целиот живот.

Секако, оваа скица би можела да се надополни со бројни илустрации и показатели што упатуваат на модел на позитивна педагошка клима, која би ги детерминирала (во позитивна смисла) моќта и дострелот на семејството во воспитен смисол, но секогаш треба да се има предвид дека во семејството се стекнуваат различни животни искуства, добри и лоши. Така децата можат да се чувствуваат среќни или несреќни, сакани или отфрлени, притиснати од родителската прегрижа или запоставени, депримираны заради сиромашниот семеен културен идентитет. Генерално речено, во домот децата можат да бидат изложени на поттикнувачки, но и на блокирачки импулси. Во тој контекст, наспроти позитивните идеали на Херман Гизек, семејството може да биде и извор на бројни проблеми кои значајно ќе го депримираат од неговата воспитна моќ:

- Родителите, користејќи ја високата емоционална поврзаност во семејството, често своите незадоволства или неуспеси на професионален план ги пренесуваат во домот, барајќи компензација, со што ги преоптоваруваат останатите членови.

- Патријархалното семејство, кое како цврста синапса главно го одржуваше економската зависност на членовите се распаѓа, а одлуките за брачен развод се донесуваат полесно и побрзо. Тривијално е да се коментира каква рефлексивност има тој чин врз климата во семејството, а посебно врз улогите кои децата можат да ги преземат во таквите услови.

- Семејството никогаш не успева децата да ги осамостои до крај, да ги оспособи за независност во животот, без да се нарушат развојните емоционални и социјални врски.

- Многу родители, едноставно кажано, живеат за своите деца и се поставуваат во улога на “жртви” или пак децата живеат и растат покрај своите родители, но не и со нив.

- Глобалните процеси во поглед на еманципација на жената мајка и сопруга се сè поинтензивни, но се поставува прашањето: може ли мајка која недоволно е еманципирана во семејството, мајка која ги извршува сите обврски како и во минатото, а се ангажира и на полето на сопствената кариера, обезбедува економска стабилност во домот и се бори за општествена еманципација, да одговори на улогите што ги има како родител и посебно како воспитувач?

- За смислени и педагошки втемелени родителски постапки скоро и да не може да се зборува, бидејќи родителите многу ретко поседуваат некакво педагошко образование. Тие главно се практикуваат стихично, втемелени се врз родителското искуство добиено од примарното семејство, или пак произлегуваат од нивните карактеристики на личноста. (Петровска, С., 2009)

И оваа скица од негативни психо-социјални семејни детерминанти може да се експлицира врз темелите на бројни примери во доменот на мултикомпонентноста на воспитанието (физичко и здравствено, интелектуално, морално, естетско и работно воспитание), но нашиот интерес ќе го насочиме кон елаборација на современите семејни карактеристики за кои сметаме дека ја определуваат неговата воспитно-образовна моќ и дострел. Германскиот педагог Крепнер (Крепнер, К., 1991) поаѓајќи од анализата на современото семејство, укажува на неколку семејни карактеристики кои се од исклучително значење за нашиот проблем:

- „Семејството повеќе не е статична единица, која со структурата на сопствената интеракција рамномерно и трајно влијае врз животниот свет на децата. Напротив, тоа се третира како група во непрекинат развој.

- Заради тоа, семејството треба да ја одржува внатрешната рамнотежа преку постојано приспособување, како на внатрешните промени (пример: кризи во односите), така и на надворешните (вработеноста на жената). Во тој случај, семејната криза е само нормална појава на приспособување.

- Едно исто семејство децата и родителите го доживуваат како различно, во зависност од моментот на раѓањето на новото поколение. Така истото семејство се трансформира во „различно семејство“. (Крепнер, К., 1991: 321)

Видувањата на Крепнер се во согласност со основните поставки на генетичката (развојна) теорија за семејството која семејството го опишува како полуотворен систем, кој не е ниту потполно зависен, ниту потполно независен од останатите системи. Секоја промена во него води кон друга промена, а секоја личност од семејството е динамична и исполнува задачи со еволуционен карактер или игра различни улоги. (Тодорова, Е., 1988)

Сите горенаведени карактеристики даваат за право семејството да се промовира како средина во континуиран развој, во која се задоволуваат основните човекови потреби и како средина која претставува основен животен, социјален и емоционален модел за детето.

Сепак, за да се разберат декларираниите карактеристики и да се укаже на моќта и дострелот на семејството во воспитен смисол, потребно е првенствено да се разберат механизмите низ кои родителите ја остварува својата воспитно-образовна функција. Неколку теориски приоди ги објаснуваат механизмите низ кои родителите се потврдуваат како воспитувачи на своите деца, а семејството го одбележуваат како воспитна средина.

## 1. Теориски основи за воспитната моќ на родителите

Теоријата на размена се вбројува во една од најприфатените научни поставки кои се обидуваат да го објаснат меѓучовечкото однесување. Нејзиниот развој е поврзан со имињата на Џ. Тибо, Х. Кели, А. Хит и П. Еке. Според Џ. Френч и Б. Реиван поимот “размена” (размена на ниво на меѓучовечки односи) ги означува сите промени во психичката состојба на групата низ продолжено време, а предизвикани од психички сили или влијанија. (Иванов, П., И., 1998:16) Значи, односите помеѓу членовите од семејството, а посебно меѓу родителите и децата се сфаќаат како размена на културни модели, средства, процеси, цели (индивидуални и колективни), вредности, инструментални норми и услови. Во 1961 година Хоманс (Хоманс, Дж., 1984) поставува пет аксиоми на кои ја втемелил дедуктивната теорија на размена и го поткрепил ставот: поверојатно е дека едно дејство ќе се случи (дејство/однесување на детето), доколку постојат следниве услови:

- колку почесто тоа дејство е наградувано;
- ако во минатото еден стимул или склоп од стимули предизвикувале дејство кое било наградувано и подоцна се појават слични такви стимули;
- колку е повреден резултатот од дејствието за самата личност;
- колку почесто личноста во блиското минато била наградувана, толку за неа наградата е помалку вредна и
- овој услов се појавува низ два модуса: 1) кога дејството не води до награда која личноста ја очекува или дури следува казна, веројатно е таа да покаже агресивност и 2) кога се очекува награда, а се добива дури и повредна или се очекува казна, а таа изостанува, следи задоволство од резултатите.

Анри Першерон (1974) во пазувите на Пијажеовите механизми низ кои се реализира социјализацијата на личноста (асимилација и акомодација) оди понатаму во објаснувањата

кои ги дава теоријата на размена, акцентирајќи дека истата не е само механичко разменување на меѓучовечки односи, туку и развивање на целосен поглед на свет, кој примарно се создава во семејството кое претставува извор на автоматизирани и стереотипни претстави. (Тодорова, Е., 1988)

Во целиот тој процес на влијание на родителите врз детското однесување и во крајна линија врз резултатите од истото, исклучително значење игра родителската поддршка. Џон Долард и Нил Милер, во рамките на теоријата на поддржување, поддршката ја определуваат како инстинкт кој подлежи на инструментално учење. Главно, терминот поддршка го користат за да укажат на: “идентично” поведение, “двојно зависно поведение” - едната страна е повозрасна, повеќе знае, умее (родителите) и служи како дискриминативен сигнал за другата и имитација која претпочита специфично раководство (родителско раководство). (Андреева, Г. М., 1978) Или поексплицитно, поддршка постои кога личноста се наградува за своето однесување, а така се стекнуваат вештини и навики, како и се формираат црти на личноста кои би можеле да се стават во функција на постигнување на воспитни резултати. Теоријата на социјалното учење на Бандура (Bandura, Albert, 1977) претпочита дека обрасците на поведението (однесувањето) можат да се восприемаат преку личното искуство и преку набљудувањето на поведението на другите и резултатите од него. И оваа концепција поаѓа од фактот дека во периодот на детството родителите се најзначајни возрасни личности во животот на децата. Оттука, оваа родителска позиција носи моќ како модел односно пример. Своето тврдење Бандура го потврдил преку направената споредба на однесувањето на родителите на агресивни и инхибирани деца. Истражувањето покажало дека родителите на инхибираните деца биле инхибирани, а на агресивните, агресивни. На прв поглед, ова може да изгледа парадоксално, но родителите кои користат физички казни им даваат на децата примери на агресивно однесување. Во овој контекст Хофман (1960) покажал дека кога родителите користат закани и физичка сила за да ги дисциплинираат децата, тие ги користат истите техники во односите со нивните врсници. (Goins, E. Joyce, <http://>: 1-4) Овие резултати експлицитно потврдуваат дека кога родителите ги дисциплинираат своите деца, тие не се само фактори на контрола, туку и модели. Сепак, Yando, Seitz i Zigler (1978) сугерираат дека децата најчесто ги имитираат своите родители доколку тие за нив претставуваат некаков авторитет: воспитани се, многу знаат, имаат висока општествена функција и сл. (Bao, Yeqing, 2001: 11)

Генерално може да се констатира дека проверката на Бандурината теорија се врши во рамките на неговите темелни процеси, низ кои е возможно да се изврши влијание врз учењето на децата:

- Процеси на внимание - опсервациското учење нема да се случи ако личноста не внимава на моделот. Едноставното експонирање на моделот не мора да претставува стимулирачки настан за оној кој набљудува, ниту пак ќе гарантира перципирање на стимулирачката ситуација на точен начин. Значи, оној кој што учи, мора да го забележи моделот доволно точно за да ги стекне информациите неопходни и да се иницира неговото однесување. (Goins, E. Joyce, <http://>: 2) На пример, едно девојче може да ја гледа мајка си како ги пере алиштата во машина, но ако нејзиното внимание не било насочено кон начинот како се вклучува машината, нема да знае како тоа сама да го направи.

- Ретенциони процеси - набљудуваните активности ќе влијаат врз индивидуата која набљудува само доколку успее да ги запамети активностите на моделот. Или детето треба да ги кодира информациите во сопствената меморија. Според Бандура (1977), луѓето ги чуваат начините на однесување кои ги опсервирале во форма на ментални слики или

вербални описи, а потоа можат да се присетат на сликата или описот за да ја репродуцираат таа активност во сопственото однесување.

- Моторни репродуктивни процеси - репродукцијата вклучува конверзија на симболичната репрезентација во очевидно однесување. Репродукцијата на однесувањето се постигнува со организација на реакциите на личноста според моделираната шема. Ова може да се случи само преку вежбање. (Bandura, Albert, 1977) Иако можеби сме присуствувале, ретенирале и вежбале симболично претставување на однесувањето на моделот, можно е да не можеме на истиот начин истото да го повториме. На пример, не е лесно да се научи да се вози автомобил, а гледањето снимка за едукација на возачи или набљудување на друг возач не се исти како и самото возење. Опсервирањето може да не е доволно за да се обезбеди вешто изведување на таа активност. Вежбањето на правилни физички движења и повратна информација за нивната прецизност се неопходни за правилно изведување на тоа однесување.

- Поттикнувачки и мотивациски процеси - поттикот и мотивацијата се услов за остварување на имитирањето. Поттикот делува како засилувач и претставува тоа што личноста очекува да го добие по даденото однесување. Кога тој постои, опсервацијата многу брзо се претвора во акција. Поттикот исто така влијае и на процесите на внимание и ретенција. Децата внимаваат кога се мотивирани, а со поголемо внимание се ретенираат повеќе информации. (Bandura, Albert, 1977)

Во контекст на овие теориски поставки Макоби и Мартин (1983) покажале дека детското однесување се оформува низ два типа на интеракциски ситуации: децата добиваат инструкции како да имитираат определени постапки или однесувања и децата добиваат објаснување како да користат определен материјал или како да се однесуваат во определени ситуации. (Бао, Yeqing, 2001) Логично е да се заклучи дека ако родителите различно ги конструираат интеракциските ситуации, постои веројатност за различно детско однесување.

*Поддршката* (зајакнување) и *моделирањето* се потврдуваат како механизми кои ја детерминираат воспитната моќ и дострелот на семејното воспитание, меѓутоа секогаш треба да се има предвид дека децата се активни партиципенти во воспитниот процес. *Интеракцијата* како процес во кој се преплетуваат различни комбинации од моделирање и зајакнување добива специфичен карактер во секој поединечен родителско-детски однос.

Воспитниот процес кој се остварува во рамките на семејната средина во себе ги вклучува механизмите на моделирање, зајакнување и интеракција. Тие често се пројавуваат скриено и несвесно. Можат да се случуваат независно и интерпроменливо при различни животни ситуации и настани, но можат да протекуваат и симултано. Како такви често го оневозможуваат следењето на комплексното воспитно влијание на родителите врз детското однесување и развој, но едно е неотповикливо – во процесот на родителско-детската интеракција моќта на влијание не е симетрична.

### ***1.1. Родителската власт/моќ како педагошки феномен***

Теориските поставки кои се однесуваат на моќта (власт) на влијание, главно, се обидуваат да ги објаснат меѓучовечките конфликти. Притоа се поаѓа од тезата дека кога постојат конфликти, моќта на актерите е определена од нивниот избор на стратегии кои ги користат во менаџирањето на самиот конфликт и од степенот на релативното влијание кое го исполуваат во донесувањето на одлуки. Оваа теорија, во најширока смисла, во релација

ги поставува моќта (власта), релативното влијание и стратегиите на влијание. (Бао, Yeqing, 2001:32)

Разгледувањето на родителството од аспект на власт/моќ се чини дека е оправдано, бидејќи тоа по својата суштина претставува практикување на власт. Интеракцијата на линија родител - дете е природно проследена со ситуации кои по својата суштина се конфликтни заради разликите во возраста, искуството, често пати полот, безусловната родителска љубов, различните улоги. Колку и да се обидуваме педагошките процеси и односи во семејни рамки да ги третираме врз принципот на рамноправност, нескриена е нивната суштина на власта.

Ако тргнеме од објаснувањето на Иванов дека власта претставува субјективно изразен асиметричен однос на зависност меѓу социјалните актери, посредуван од нивниот однос кон определени вредности или ресурси и дека власта е насочена кон сознанието, а не кон телото, какво најчесто е насилството (Иванов, П. И., 1998) можеме да констатираме дека родителската казна не е власт/моќ затоа што „потчинетиот“/детето секогаш го има последниот збор за избор. Значи родителската власт секогаш не смее да се третира во негативна конотација, туку да се сфати како можност за избор и од двете инволвирани страин, но и како двонасочен процес.

Во својата монографија “Анатомија на власта”, Џон Кенет Галбрајт (Galbrayt, D. K., 1993) се обидел да најде одговор на повеќе прашања поврзани со овој педагошки феномен: по што се разликуваат оние што владеат од оние кои се објект на власта? Или, заради што некои луѓе го поседуваат правото на владеење и што е тоа што другиот го тера да се потчини на власта? Обидувајќи се да биде непристрасен во своите анализи, авторот ги разоткрива скриените структури на власта, нејзините инструменти и средства, но и механизмите низ кои луѓето ги напуштаат сопствените решенија и одлуки и ги прифаќаат туѓите. Врз овие основи, но најверојатно и во пазувите на најстарата типологизација на власта идентифицирана од Френч и Реиван (French, Raven, 1959) Галбрајт ја изградил сопствената типологија, според која власта се појавува низ три облици: насилна, компензаторна и условна.

- Насилната власт подразбира потчинување кое се реализира преку наложување, а се темели на стравот од непријатни последици. Истата се остварува со посредство на физичка казна, јавна осуда и систематско емоционално-психичко насилство врз личноста.

- Компензаторната или наградната власт се остварува со посредство на награди кои имаат вредност, односно значење за потчинетиот.

- Условната власт во чија основа лежи убедувањето, а главна цел е реконструирање на мислењето на потчинетиот, се остварува во ситуации кога личноста ја прифаќа волјата на оној кој ја поседува власта, но “по свое” убедување, спознавање или социјална обврска. Во овој случај потчинувањето се чини умесно, природно и правилно.

Некои истражувања (Smith, T., 1970; McDonald, G. W., 1977, 1980) кои се темелат на оваа теорија потврдуваат дека власта претставува интерактивен процес помеѓу родителите и децата. Тие се партнери во овој процес, а секој поединечно продуцира некои единствени средства за да ги задоволи потребите и желбите на другиот. Се смета дека во вакви ситуации и родителите и децата едни врз други имаат власт, иако во најголемиот број случаи структурата на власта е дебалансирана - родителите поседуваат поголема моќ. Овие истражувања ја потврдуваат Френч-Реивановата типологизација на родителската власт: принудувачка, наградна, референтна, легитимна и експертска власт. Принудувачката

(coercive power) власт се повикува на родителскиот потенцијал да влијае преку позитивното и негативното засилување, вклучувајќи го и детското прифаќање на моќта на наградите и казните; Референтната власт се темели врз принципот на привлечност и главен механизам за воспитно делување и е идентификацијата на детето со родителите. Родителот се прифаќа како извор на стандарди, убедувања, норми и вредности. Имено, овој родителски еталон го прави детето доброволно да постапува според укажувањата на родителот. При ваква власт детето е особено податливо за воспитно делување. Референтната власт е силно емоционално обоена со: чувства, восхит, верност, благодарност, одговорност и сл. Сепак, треба да се потенцира дека таа власт се пројавува низ оние форми на поведение, во кои родителот е референтна личност за детето. Когнитивната основа на промената на личноста кај децата е социјалното учење низ доживување, поттикнување и идентификација. Во тој смисол, родителот претставува модел за однесување. (Smith, T., 1970:866) Како што постојано истакнува Бандура, најголемиот дел од човечкото однесување се учи преку примери, намерно или случајно, со набљудување на другите и моделирање на нашето однесување според нивното. Луѓето се поштедени од беспотребни грешки, затоа што можат да учат од пример и легитимната родителска власт се рефлектира низ контролата врз детското однесување или мислење, но притоа се зема предвид нивното право. И на крај, експертската власт подразбира родителски потенцијал да ги надополни детските вештини, навики и знаења. (Steinberg, Susie, D., и др. 1994)

Мелибруда (Мелибруда, Иу. 1990) пак, власта ја диференцирал врз принципот на награди и казни како наградна и принудувачка:

Наградната власт се темели врз награди. Децата им се потчинуваат на другите бидејќи заради тоа може да добијат нешто што им е неопходно, или да се почувствуваат пријатно. Однесувањето се разменува низ процесот на наградување. Наградната власт е сврзана со очекувани награди, а нејзин израз е детската комфорност. Според авторот оваа власт се стреми да се развие во власт заснована на идентификацијата со родителите (референтна власт). Сепак, моќта на наградната власт зависи од степенот на блискоста или рамнодушноста што ја исполува родителот. Соработката и заедништвото меѓу родителите и децата сами по себе имаат значење на награда и предизвикуваат поголемо задоволство од другите типови на наградување.

Скоро идентично со насилната власт на Галбрајт, принудувачката власт Мелибруда ја втемелил врз стравот од насилство и санкција заради неконформистичко поведение. Силата на власта зависи од степенот на стравот и послушноста. Во споредба со наградната власт, тука детето се стреми да се скрие или заштити од влијанието на родителот. Основна цел на родителите што ја практикуваат оваа власт е да се потчини детето преку богат инвентар од казни. Манипулациите со стравот, според авторот, предизвикуваат некои заштитни механизми кај детето: пониски творечки способности, пониска самостојност, помалку одговорност, многу низок стремеж за иновација, пасивност и конзервативизам.

### **Заклучок**

Од направената анализа и евалуација на теориските поставки и истражувања во сферата на семејното воспитување станува јасно дека родителската власт/моќта во процесот на родителско - детските односи има асиметричен карактер, но и дека родителите своите деца ги третира како партнери со различно ниво на власт/моќ. Значи се отфрла можноста овие процеси и односи апсолутно да се окарактеризираат како симетрични, зашто во



семејството “потчинетиот” (детето) скоро во потполност зависи од родителите (психофизички, материјално, емоционално и социјално); свесно или несвесно ги прифаќа целите, мотивите и одобрувањата на оние кои поседуваат моќ; се судрува со противречната суштина на семејните односи кои се неформални, но се одвиваат по определени правила.

Родителската власт е неопходна и очекувана од децата - таа треба да им обезбеди чувство на сигурност и поддршка. Но, кога оваа власт е прекумерна, несправедлива, ненавремена или егоистична, таа ги кочи децата во нивниот развој, ги прави несигурни, плашливи и неспособни сами да донесуваат решенија.

Кон овие изводи може да се додадат и други кои ја потврдуваат моќта на семејството во воспитен смисол, сепак најзначајно е да се потенцира дека родителската власт/моќ не смее да се злоупотребува, туку да се насочува кон хуманизација на семејната воспитна практика.

### Литература

- Андреева, Г. М. И др. (1978). *Современая социјална психологија на Западе*, Москва
- Бао, Јејинг, *Effects of Parental Style and Power on Adolscent\*s Influence in Family Consumption Decisions*, (2001). Одбранет докторски труд на Државниот универзитет – Вирџинија.
- Bandura, Albert, (1977). *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Galbrayt, D. K., (1993). *Anatomija na vlasta*, Sofija, Hristo Botev
- Ekerman, N., V. (1966). *Psihodinamika porodičnog života*, Titograd: Graficki zavod.
- Kreppner, K., (1991). *Sozialisation in der Familie*, Munchen: Weinheim.
- Man, I., (1973). *Social Psuchology*, Sidney
- Mladenovič, M., (1977). *Osnovi sociologije porodica*, Beograd: Savremena administracija
- Петровска, С., (2009). *Семејството и воспитанието на децата*, Скопје: Алфа 94.
- Rot, N., (1972). *Socijalna psihologija*, Beograd: Rad.
- Ташева, М., (2003). *Социологија*, Скопје: Филозофски факултет.
- Тодорова, Елка, (1988) *Савремени американски теории за семејството*, Софија
- Hermann Giesecke, (1991). *Einfuhrunge in die Padagogik*, Munchen: Weinheim
- Иванов, П., И., (1998). *Семејна педагогика*, Шумен: Аксиос
- Хоманс, Дж., (1984). *Социјалное поведење как обмен*, Москва
- Goins, E. Joyce, *Albert Bandura,s Social Learning Theory*, Department of Psuchology, <http://www.Xulanexus/issue2/Goins.html>, превземено во 2010.
- Steinberg, Susie, D., Lamborn, Nancu Darling, Nina S. Mounts & Sanford M. Dornbush, (1994). *Over–time Changes in Adjusment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian and Neglectiful Families*, Child Development 65, 3.